

ALEJANDRO CAAMAÑO TOMÁS,* MARÍA EMILIA GONZÁLEZ DÍAZ*

La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje

Resumen

La manifestación más propiamente humana relacionada con el lenguaje, la oralidad, está intrínsecamente unida al fenómeno lecto-escritor, ya desde los orígenes de la humanidad. A partir de finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se llevó a cabo una serie de investigaciones para relacionar el desarrollo del lenguaje humano—y más concretamente de la vertiente lecto-escritora de éste— con la evolución del pensamiento humano —y dentro de éste del conocimiento y del aprendizaje— y de las sociedades modernas, lo que ha dado como resultado el nacimiento de nuevos enfoques para la enseñanza de la lengua.

Palabras clave: Lecto-escritura, Havelock, Olson, Sociología de la lectura, conductismo, cognitivismo, Ausubel, Chomsky, Piaget, Kenneth Goodman, Lenguaje integral

*Los buenos lectores, en mi opinión,
nacen de los buenos hablantes y recitadores.*
Eric Havelock

Introducción

El interés en la actividad lectora, a la vista de las investigaciones que sobre ella se han venido realizando desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX, certifica el papel esencial que para la ciencia tiene en relación con el desarrollo humano en muchos de sus ámbitos: en el terreno social, en el del conocimiento y en el del aprendizaje; así como en el ámbito cultural... Y es que posiblemente,

los tres vértices del triángulo lectura-conocimiento-aprendizaje tengan hoy en día mayor significación y relevancia que nunca, no sólo como una ecuación destinada a descifrar e interpretar signos y a recordar su significado, en el marco del progreso humano, sino como una fórmula cuya naturaleza está unida indivisiblemente al fenómeno del lenguaje y a la construcción de las sociedades modernas.

En primer lugar, presentamos en este ensayo un panorama general acerca de la lectura y su relación con la escritura; un recorrido somero para revisar el nacimiento y evolución de ambas actividades y su necesario nexo con la oralidad.

En segundo término, ofrecemos una visión de la aportación de los principales campos de la ciencia al estudio del pensamiento y el lenguaje, y de la actividad lectora. Y ya en el campo específico

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

de la educación, aportamos datos sobre el influjo de la psicología de la educación en la enseñanza de la lectura, durante los últimos decenios del siglo xx.

Por último, planteamos la necesidad de atender a enfoques nuevos de enseñanza de la lengua, como el llamado "lenguaje integral", desde las investigaciones sobre la lectura de uno de sus grandes estudiosos, el estadounidense Kenneth Goodman.

La lectura: un proceso en constante cambio

Los orígenes de la lectura están unidos a dos fenómenos cuya naturaleza es imposible disociar del proceso lector: la oralidad y la escritura. Ambas manifestaciones –enfrentadas a lo largo de los siglos por la errónea creencia de que el nacimiento de una, la escritura, aceleró el inevitable final de la otra, la cultura oral– mantienen, según Eric Havelock, una "relación de tensión creativa recíproca, que tiene a la vez una dimensión histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido de tradición oral",¹ y sin la cual, se podría afirmar, la lectura como proceso interactivo de comunicación no existiría. De igual manera, nos recuerda Havelock:

Sin la escritura moderna, que es la escritura griega, no tendríamos ciencia, filosofía, leyes escritas ni literatura, ni tampoco tendríamos el automóvil ni el avión. Algo sucedió para hacer posible todo esto. Una lenta revolución se estaba produciendo en la época en la que escribió Platón, y el secreto de este éxito reside en la superior tecnología del alfabeto griego.²

En efecto, los componentes de la memoria oral fueron paulatinamente sustituidos –aunque de ningún modo eliminados– por los mecanismos de la lengua escrita, que portaban de manera consustancial propiedades de las que carecía la oralidad: reflexión y análisis.

Precisamente en la reflexión, de manera primordial, se encuentra el nexo de estas dos actividades con el pensamiento, el cual se podría definir como la acción que convierte cualquier objeto en un objeto de reflexión. La escritura, manifiesta David R. Olson, "convierte al lenguaje en un objeto de reflexión" y al usarlo, "se toma conciencia simultáneamente de dos cosas. Del mundo y del lenguaje".³ E igualmente, la lectura –como punto de encuentro entre el mundo y el lector, el lenguaje y el texto–, al reconstruir significados acerca de la palabra escrita, mantiene esa estre-

¹ Eric Havelock, "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna", pp. 25 y 26. Poco más adelante, el autor nos señala un aspecto que no por obvio, debe dejar de mencionarse: "El ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto para nosotros hoy en día como lo era hace siete mil años", p. 37.

² *Ibidem*, p. 42. De modo idéntico se expresó Marshall McLuhan, en la obra *La galaxia Gutenberg*: "Solamente el alfabeto fonético produce la ruptura entre el ojo y el oído, entre el significado semántico y el código visual; y, así, sólo la escritura fonética tiene el poder de trasladar al hombre desde un ámbito tribal a otro civilizado, de darle el ojo por el oído", p. 48.

³ David R. Olson, "Cultura escrita como actividad metalingüística", pp. 350 y 351.

cha relación tanto con el lector-intérprete como con el mundo representado.

Desde estas consideraciones iniciales sobre la escritura y la lectura, planteadas –es necesario aclarar– desde postulados y modelos occidentales,⁴ se debe señalar que las maneras como se desarrolla la actividad lectora se han ido transformando a lo largo del tiempo, afectadas por causas que cruzan la línea de su naturaleza meramente lingüística o cognitiva, y tienen que ver con “una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos” en la cual es obligado “diferenciar las comunidades de lectores [también denominadas por los

autores ‘comunidades de interpretación’], las tradiciones de lectura y los modos de leer [...] los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos”.⁵

A decir de Cavallo y Chartier, la evolución de las prácticas lectoras está relacionada, básicamente, con dos aspectos: las formas de lo escrito y la identidad de los lectores, quienes son, en gran medida, responsables de la enorme riqueza y variedad diacrónica y diatópica de esta actividad; y serán, finalmente, los impulsores de la evolución de la lectura y de la configuración de “esas diferentes maneras de entender el encuentro entre los textos y sus lectores”,⁶ a lo largo de los últimos tres mil años.

Así, podemos contemplar el “logos escrito” en la novedad de un soporte que brinda al lector, la posibilidad de un uso libre y una libre interpretación de la Grecia Clásica; la práctica de la lectura de tipo privado y exclusiva de las clases altas romanas, y el incremento de las bibliotecas privadas⁷ que daba fe de la expansión de las necesidades de lectura en Roma desde el siglo II a.C.; pasando por los espacios conventuales medievales, donde las obras clásicas greco-latinas y los textos sagrados se convirtieron en lecturas encerradas y silenciosas

⁴ Peter Denny sostiene que “el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva que lo separa del pensamiento existente tanto en las sociedades de agricultores como en las de cazadores recolectores: la descontextualización”, que puede definirse como la capacidad para desconectar una información de otra o para relegarla a segundo plano. Peter Denny, “El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita”, p. 95. Sobre esta desmitificación de la “supuesta superioridad cultural occidental”, nos habla David R. Olson: “Durante trescientos años, los occidentales hemos atribuido nuestra superioridad cultural respecto de nuestros ancestros iletrados, así como respecto de nuestros vecinos no occidentales, a nuestro acceso a un simple artefacto tecnológico: un sistema alfabético de escritura. [...] En las últimas dos décadas, esta posición ha comenzado a desintegrarse. Las culturas menos letradas han visto en el valor que las culturas occidentales acuerdan a la cultura escrita una forma de arrogancia (Pattanayak, 1991), y los investigadores han considerado que la retórica de la cultura escrita excede en mucho la validez de sus pretensiones”. David R. Olson, *El mundo sobre el papel*, p. 22.

Estas hipótesis son de gran importancia para el presente estudio, pues ayudan a definir la lectura y escritura como procesos con características netamente globales, a la vez que alejan cualquier diferenciación que por época o cultura pueda surgir sobre ellos.

⁵ Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, pp. 12 y 13.

⁶ *Ibidem*, p. 53.

⁷ Fue César, hacia mediados del siglo I a.C., quien planeó la primera biblioteca pública. Hasta entonces, las bibliotecas privadas se nutrían, además de la producción latina, de libros griegos que “habían entrado en cantidad como parte de *præda belli*”; lo que da un valor agregado tanto al libro como a la actividad lectora. Leighton Reynolds y Nigel Wilson, *Copistas y filólogos*, p. 40.

que se abrirían al mundo en las nascentes instituciones universitarias y que acabarían por tener voz y alcanzar todos sus confines gracias a la imprenta de tipos móviles, en los albores de la Edad Moderna: una época en la que las nuevas categorías de lectores aumentaban con el desarrollo de la producción bibliográfica y donde "al modelo monástico de escritura [...] le sucedió el modelo escolástico de la escritura que transformó al libro a la vez en objeto y a la vez en instrumento de la labor intelectual".⁸

Ya en el siglo xx, la lecto-escritura sufrió una transformación que alteró de manera irremediable la naturaleza de sus objetivos: pasó de ser un vehículo de mera transmisión cultural a ser pensada como un instrumento de desarrollo cognitivo, de caracterización del pensamiento acerca de las representaciones de las cosas, esencial para la formación de las sociedades modernas,⁹ lo que provocó que sobre ella recayeran las miradas de numerosas disciplinas que la atrajeron hacia sí como objeto de estudio.

La lectura: ¿un asunto de interpretación individual o de estudio de interés general?

Como acabamos de comentar, el siglo xx no fue únicamente el tiempo de la lectura

como instrumento de comunicación, sino también como llave para el conocimiento; esto implicó que la extensión y complejidad de la lectura trajera la necesidad de estudiar su proceso de manera más interna: la ampliación del concepto de lectura desembocaría, entonces, en su desarrollo metalingüístico: el estudio de la lectura –y de la actividad lingüística en general– de manera teórico-pragmática desde todos los enfoques posibles de la ciencia;¹⁰ a la vez que produciría un inevitable incremento de la conciencia del lector-escritor sobre la actividad misma. La lectura no volvería a ser, desde el interés de la ciencia moderna por ella, solamente un fenómeno de utilidad y desarrollo particular, sino materia general de estudio.

Más, a la hora de intentar definir la lectura, es posible observar que las dificultades se multiplican, no tanto por la claridad evidente del proceso, sino a causa de la diversidad de actantes que deben tomarse en cuenta en el hecho lector.

Primeramente, no habría mayor problema en una definición que redujera el acto de la lectura a la traducción de marcas lingüísticas ordenadas de forma particular o, casi lo mismo, que considerara la lectura llanamente como una interpretación –quizás dentro de un campo se-

⁸ Guglielme Cavallo y Roger Chartier, *op. cit.*, p. 39.

⁹ Es muy ilustrativa la afirmación de Olson al final de su obra *El mundo sobre el papel*, acerca de la importancia de la actividad lecto-escritora en el mundo moderno: "Nuestra moderna concepción del mundo y nuestra moderna concepción de nosotros mismos son, podríamos decir, el producto de la invención de un mundo sobre el papel". David R. Olson, *El mundo sobre papel*, p. 310.

¹⁰ Jean Piaget es muy explícito al describir la naturaleza de la relación actual entre la lingüística y otras disciplinas científicas: "Naturally, general semiology chiefly concerns human behaviour, but even in linguistics can be effective only by establishing interdisciplinary relations with other branches of knowledge [...] As for direct interdependence between linguistics and psychology or sociology, we mentioned this already when discussing sociology and contemporary psychology". Jean Piaget, *Psychology and epistemology*, p. 139.

mántico más cercano a la paráfrasis– de un texto escrito.¹¹

En segundo lugar, parece que los inconvenientes para una más exacta descripción de la lectura se incrementan cuando es necesario ahondar en una definición que considere la actuación de los diversos elementos que intervienen en el proceso: variedad textual, diversidad temática, competencias y funciones lectoras, tipo de lectores, modalidades lectoras, etcétera.

Sin embargo, en lo que no puede haber ninguna duda es en que la lectura, además de sus funciones y sus diversos constitutivos, guarda una relación directa con el conocimiento, por cuanto representa un acto exclusivo del ser humano en el que intervienen todas sus facultades simultáneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular con lo leído. A través de la interacción de estos complicados procesos, la lectura adquiere elevados niveles cognoscitivos de cuyo estudio se han ocupado numerosas disciplinas.

Los primeros estudios de la llamada sociología de la lectura comenzaron en Suiza y Estados Unidos, principalmente, a partir de los trabajos de la llamada Escuela de Chicago, durante las décadas de los años veinte y treinta del siglo xx. Hacia 1930, especialistas de la Escuela de Chicago –considerada como la primera

gran escuela de sociología en Estados Unidos– realizaron estudios para conocer, mediante la aplicación de encuestas, quién, qué y por qué leía;¹² pretendían identificar los efectos de la lectura en el contexto específico de la época para, así, poder caracterizar de un modo más científico el acto lector.

Una de las ramas de esta ciencia, conocida como sociología del conocimiento, estudia la relación del acto lector con el marco social, y se pregunta si el entorno influye en el desarrollo del conocimiento y de qué manera. Esta escuela tuvo en los trabajos del sociólogo Karl Mannheim y del filósofo Max Scheler, principalmente, hacia la segunda década del siglo xx, sus principales pilares.

Pero no será sino hasta la década de los sesenta cuando dicha disciplina sea aplicada a los estudios sobre la vida diaria –lo que le aportó un aire rejuvenecedor y revitalizador–, a partir de las investigaciones sobre realidad y conocimiento que Peter L. Berger y Thomas Luckmann publicaron en 1966, con el título *La construcción social de la realidad*:

Las acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales específicos y estas

¹¹ Una definición que consideramos muy cercana a esta última, pero con matices también muy próximos a la primera, es la que expresa David R. Olson: “La lectura consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos”, *op. cit.*, p. 300.

¹² Entre las grandes preguntas planteadas desde el campo de la sociología, las del sociólogo francés Bernard Lahire son enormemente interesantes, pues se adentran de manera intensa tanto en la relación entre la obra y el lector, como en la lectura misma: ¿Es posible estudiar algo tan personal como la lectura?, ¿ese estudio podría destruir la relación mágica que existe entre el lector y la obra? A todo esto, contesta positivamente el autor: el sociólogo es capaz de estudiar el fenómeno siempre y cuando mantenga una distancia prudente de él. Bernard Lahire, *Sociología de la lectura*.

relaciones tendrán que incluirse en el análisis sociológico adecuado de dichos contextos. Así pues, la necesidad de una “sociología del conocimiento” está dada por las diferencias observables entre sociedades, en razón de lo que en ellas se da por establecido como “conocimiento”.¹³

En el proceso de construcción de la realidad, que Berger y Luckmann dividen en tres etapas –exteriorización, objetivación e internalización–, el lenguaje adquiere una preponderancia frente a otros sistemas simbólicos o de signos.¹⁴ El lenguaje y su conocimiento, explican los autores,

es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana [...] es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservarse a través del tiempo y transmitirse a las generaciones futuras.¹⁵

La lectura tendría una relación directa fundamental con esa tercera etapa de construcción de la realidad, la internalización, en la que el lector recoge e interpreta el texto escrito, ese sistema de signos impresos. No obstante, como re-

conoce Luckmann en otra obra publicada veinticinco años después:

Un análisis de las realidades sociales comienza por la interpretación, pero no acaba en ella. A la interpretación le sucede la *explicación* de las realidades sociales (construidas), relacionando (“causal” o “funcionalmente”) el hecho con factores anteriores o con sus consecuencias.¹⁶

Lo que supone dar validez y significación al hecho lector, como mecanismo de interpretación-creación, pero admitiendo, al mismo tiempo, su necesaria coordinación con otros elementos para la explicación de la realidad o, lo que es lo mismo, para la creación del conocimiento.

Por otro lado, la lectura también ha gozado de una especial atención en el campo de la pedagogía y de la psicología, por su consideración como instrumento esencial para los demás aprendizajes: “Tanto es así que se puede considerar que el mayor número de investigaciones publicadas en psicopedagogía corresponden al ámbito de la lectura”.¹⁷

Los años finales del siglo XIX y los primeros del XX fueron el inicio, en países como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Suiza, de la llamada psicología de la educación, una rama de la psicología que comenzó su andadura a partir del interés que mostró la psicología aplicada en el campo de la educación.¹⁸

¹³Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, p. 15.

¹⁴“La realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones [plasmación de las expresiones objetivas de los hablantes. Una de ellas viene dada por el lenguaje], sino que es posible únicamente por ellas”. *Ibidem*, p. 53. También mediante el lenguaje los individuos pueden expresar sus experiencias vividas (exteriorización), y por él se internalizan, es decir, se aprehenden e interpretan los acontecimientos significativos de la realidad social.

¹⁵*Ibidem*, pp. 55 y 56.

¹⁶*Idem*, *Conocimiento y sociedad*.

¹⁷Rafael Bisquerra, *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*, p. 81.

¹⁸Hernández Rojas menciona a varios autores que hablan sobre tres fuentes principales en las que ha bebido esta disciplina: la psicología diferencial, los estudios de la psicología evolutiva y de la

Durante la década de los años cincuenta, fue la corriente conductista¹⁹ la que marcó el ritmo en la investigación y en los estudios psicoeducativos; y no será sino hasta los años sesenta y setenta cuando la incorporación a las ciencias educativas de otras disciplinas, que enriquecieron de modo considerable el desarrollo en las teorías, metodologías y tecnologías correspondientes, contribuya de manera radical al cambio en la trayectoria de la psicología de la educación²⁰ que marcará también un cambio definitivo en los estudios sobre la lectura.

El paradigma cognitivo, que tomó las riendas de esa nueva trayectoria, enfocó su trabajo al estudio de los procesos y de las representaciones mentales, como el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, entre otros, y su tarea se dirigió a descubrir cómo tales procesos actúan en las acciones y conductas humanas.

Para David Ausubel, el psicólogo y pedagogo cognitivo-constructivista estadounidense que, junto con Jerome Bruner, más se interesó en la aplicación de la psicología cognitiva a la educación,

los conceptos conforman el mundo y la realidad se percibe a través de ellos:

Quien quiera que se detenga lo suficiente para concederle al problema [sobre el concepto] algún pensamiento serio no podrá eludir la conclusión de que el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. La realidad, hablando en sentido figurado, se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es, del contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje, es una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico al cual se refiere, y de las experiencias conscientes y reales que tales hechos producen en el narrador.²¹

Y el lenguaje detenta un “papel facilitador primordial” en la adquisición de conceptos. Para este investigador, el lenguaje determina y refleja “las operaciones mentales que intervienen en la adquisición de conceptos abstractos y de orden superior”, y ayuda al mismo proceso de asimilación de conceptos;²² lo que refuerza, en gran medida, los estudios sobre el lenguaje aportados por los sociólogos del conocimiento.

En la misma línea, en lo relativo al lenguaje, se expresa Lev Vigotsky, el gran teórico del paradigma psicológico sociocultural. Este investigador ruso sostiene que el lenguaje humano es el sistema mediatizador que permite “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás”;

psicología del aprendizaje. Eduardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 19.

¹⁹ Burrhus F. Skinner fue uno de los más destacados conductistas de mediados de siglo xx; pero es, a decir de los estudiosos, desde la crítica que Noam Chomsky hace en 1959 a sus planteamientos lingüísticos, en su obra *Verbal Behaviour*, cuando se produce la evolución del conductismo al paradigma cognitivo.

²⁰ Además, según Hernández Rojas, a dicho cambio ayudó “la creciente desconfianza hacia la simple importación de conocimientos de la psicología general, [que condujo] a la psicología de la educación hacia nuevos derroteros”. Eduardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 35.

²¹ David P. Ausubel *et al.*, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, p. 101.

²² *Ibidem*, p. 87.

y la existencia de esta forma de intercambio humano es posible “porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada”.²³ Partiendo de la palabra, más concretamente de su significado, Vigotsky pretende, en último término, hallar la relación entre pensamiento y lenguaje.²⁴

Pero, para valorar de un modo más exacto los estudios sobre el lenguaje y el pensamiento, es necesario que nos remontemos a quien puede considerarse como el abanderado de esta revolución psicolingüística: Noam Chomsky, de quien se dice que su crítica, ya comentada,²⁵ a la obra del conductista B. F. Skinner aceleró la llamada “revolución cognitiva”.

Para Chomsky, “la adquisición del lenguaje es cuestión de crecimiento y maduración de facultades relativamente fijas, bajo condiciones externas apropiadas”,²⁶ esto, bajo el supuesto de que la base del lenguaje es innata y de que todos estamos dotados genéticamente de una gramática universal, sobre la cual se constituyen todas las lenguas en su gramática, fonética y semántica.

Entonces, el individuo, según Chomsky, cumple un papel activo en la adquisición del lenguaje y en su desarrollo –como es el aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura–, una labor constructiva frente a la “tecnología de la lectura”, ya planteada a mediados de la década de los años veinte, del conductista William S. Gray, para quien la lectura es un mero ejercicio de habilidades: una acción de identificación de palabras que deben ser puestas juntas para lograr textos significativos.²⁷

Tampoco se puede olvidar a Jean Piaget, el gran biólogo, psicólogo y filósofo suizo, máximo representante del paradigma psicogenético que, junto a Jerome Bruner, David Ausubel y Lev Vigotsky, principalmente, sentó las bases de la corriente constructivista.²⁸

²³ Lev Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, p. 22.

²⁴ En el capítulo VII de *Pensamiento y lenguaje*, afirma con base en sus investigaciones, la siguiente tesis: “El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él”. *Ibidem*, p. 142.

²⁵ Véase nota 19.

²⁶ Esta afirmación, que recoge como resumen un texto de Wilhelm von Humboldt sobre educación, concuerda con los presupuestos teóricos de su doctrina generativa, la cual explica la habilidad de un hablante para producir y comprender nuevas oraciones, y rechazar las no gramaticales sobre la base de su limitada experiencia lingüística. Noam Chomsky, *Lingüística cartesiana*, p. 135.

²⁷ Skinner, al igual que Gray, considera el habla y otros usos del lenguaje, como la lectura y escritura, desde una perspectiva “mecanicista conductista” para la cual tales capacidades –que para los cognitivos tenían un origen y desarrollo activos en el sujeto–, debían reconocerse como meras formas de conducta, lo que le valió la inevitable confrontación con el generativismo chomskiano.

²⁸ Sobre la definición de constructivismo, en relación con esta corriente en el campo de la educación, dice el español César Coll: “De este modo, al lugar común del recurso a los principios constructivistas ha venido a añadirse un lugar no menos común en el discurso psicológico y educativo consistente en afirmar que no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con, los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano. [...] No cabe duda de que utilizar el mismo término, ‘constructivismo’ –a veces de forma genérica sin más precisiones, otras con adjetivos que tratan de calificarlo–, para referirse indistintamente a explicaciones del aprendizaje escolar y a propuestas educativas inspiradas en una u otra de estas fuentes teóricas es una práctica que genera ambigüedades y provoca confusiones”. César Coll,

Piaget destaca la naturaleza racional del lenguaje y lo identifica como uno de los muchos elementos que integran la superestructura de la mente humana:

nos vemos tentados [afirma Piaget], al comparar simplemente al niño antes y después de poseer el lenguaje, a extraer la conclusión, junto con Watson y otros muchos, de que el lenguaje es la fuente del pensamiento.²⁹

El lenguaje es, en una doble vertiente, un instrumento de la capacidad cognoscitiva y a la vez afectiva del individuo, y éste es responsable de su uso y desarrollo.

Por otra parte, en este recorrido tampoco puede olvidarse el papel que jugó la pedagogía en el impulso de la lectura; sobre todo desde la publicación de Huey, en 1908, de *The Psychology and Pedagogy of Reading*, que se convirtió en la primera gran obra científica sobre la lectura y su enseñanza, en la cual se concibe la lectura como un proceso activo que refleja el conocimiento del lector (su concepto de lectura constructiva será recogido décadas más tarde por los constructivistas). Hacia los años treinta del siglo xx, la lectura comienza a considerarse como una parte elemental del desarrollo individual del niño, e investigadores como John Dewey (1859-1952), pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense; María Montessori (1870-1952), creadora de la pedagogía científica, y Arthur Gates

(1890-1972),³⁰ dan los pasos necesarios para incorporar de manera definitiva la lectura al terreno educativo.

Lecto-escritura y aprendizaje: un camino abierto desde la investigación disciplinar

En el artículo “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, Kenneth Goodman —reconocido mundialmente como uno de los grandes especialistas de la psicología cognitiva aplicada al campo de la lectura— hace énfasis en el papel jugado por investigadores de la talla de William S. Gray, en los primeros decenios del siglo xx, en el desarrollo de la lectura. Sin embargo, también se refiere a un momento trascendental que no sólo le afectará personalmente, sino al mismo proceso lector:

Mi propio trabajo comenzó en el momento en que la ciencia lingüística estaba gradualmente desviando su atención de los sonidos hacia la sintaxis y cuando la teoría lingüística tomó como tema la competencia lingüística. La psicolingüística estaba surgiendo como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo

²⁹ “Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica”, p. 155.

²⁹ Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, p. 112.

³⁰ Arthur Gates es el autor del método “Alfabetización Funcional de Adultos” (‘Intrinsic Method’), cuyo objetivo es dotar a las personas de conocimientos teóricos y prácticos en lectura y escritura, después de reconocer las habilidades básicas de la lectura y de identificar las áreas en donde se encuentran los problemas. Y, precisamente, el mencionado conductista William S. Gray es considerado como el “padre de la Alfabetización Funcional”.

propósito era el estudio de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.³¹

Goodman percibió la necesidad de

comprender el proceso de la lectura y su desarrollo de manera que pudiéramos examinar nuestra tecnología educativa; [ya que] necesitábamos una perspectiva psicolingüística.³²

Su objetivo de trabajo fue el perfeccionamiento de una teoría de la lectura, dirigida en principio a la lectura en inglés; considera que existe un único proceso para leer cualquier tipo de texto, que puede ser aplicado a todas las lenguas y:

debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias entre las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos y en la capacidad y propósitos de los lectores.³³

Pero, de igual manera, afirma que no se deben olvidar otros elementos indispensables en este proceso, entre ellos “el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales”.³⁴

Al mismo tiempo que dedicaba gran parte de su esfuerzo investigador a la lectura, Kenneth Goodman aplicó

los resultados al necesario examen de la “tecnología educativa” ya comentado; así que, desde los años ochenta, comenzó a trabajar en otro proyecto, el cual relacionaba de manera inmediata con el aprendizaje y los conocimientos, su visión sobre el proceso lector y el lenguaje: el lenguaje integral.

Wholelanguage,³⁵ título original de esta propuesta educativa, fue un trabajo desarrollado en los años sesenta en Nueva Zelanda y Australia y, desde allí, se extendió a países como Estados Unidos y Canadá.³⁶ Desde sus inicios se esbozó como un proceso de aprendizaje de la lengua en el cual intervendrían múltiples disciplinas: pedagogía, psicología, filosofía, sociología, entre otras; el alumno tomaría las riendas de su instrucción, y el currículo se establecería con base en las necesidades de éste (del alumno). Para el lenguaje integral:

³⁵ Además de lenguaje integral, se traduce también como lenguaje integrado, ya que, según los planteamientos de esta corriente educativa, el lenguaje está integrado en el proceso del aprendizaje.

³⁶ Es muy ilustrativa la opinión de Bosch Caballero sobre el carácter de esta propuesta educativa: “Es una filosofía, y como tal, es un conjunto de creencias y actitudes acerca de la lengua y de su aprendizaje. ‘Wholelanguage’ significa ‘lengua total’, por lo que propone una enseñanza global y holística de la lengua. Este enfoque incluye muchas teorías ya conocidas de todos: psicología humanista, psicología cognitiva, teorías globalizadoras y constructivistas del aprendizaje, el enfoque comunicativo de la lengua, los actos de habla de Searle, el enfoque natural de Krashen y Terrell, la duda metódica como fundamento del conocimiento (Descartes), la pedagogía crítica de Pablo Freire, el trabajo cooperativo (J. Dewey)”. M. Bosch Caballero, “La filosofía de ‘wholelanguage’ en la enseñanza de la lengua”, p. 377.

³¹ Kenneth Goodman, “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, p. 15.

³² *Ibidem*, pp. 15 y 16.

³³ *Ibidem*, p. 17. Acerca de los buenos y malos lectores, Goodman afirma que la diferencia entre ellos está en la manera como cada lector utiliza este proceso.

³⁴ *Ibidem*, p. 18.

La lectura va más allá del texto y tiene como objetivo desvelar en el alumno su autoconciencia y autoconcepto, guiándole en el aprendizaje de cómo tomar decisiones y mejorar sus vidas. El alumno analiza la información que recibe a la luz de su experiencia personal, la medita y critica para finalmente incorporarla a su propio concepto de la realidad.³⁷

Una de las primeras preguntas de Goodman sobre el aprendizaje de la lengua en los niños surge de una aparente paradoja: ¿por qué es tan fácil para un niño aprender la lengua en su casa, con su familia, y tan difícil en la escuela? Su respuesta muestra lo que será la base de actuación del lenguaje integral:

En nuestro interés por hacerlo sencillo, lo hemos complicado. ¿Cómo? Básicamente, descomponiendo el lenguaje integral (naturalmente integral) en componentes pequeños pero abstractos. Parecía muy lógico pensar que los niños pequeños aprenderían mejor las cosas pequeñas. Desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desgraciadamente, actuando de ese modo, también nos desentendimos del propósito natural del lenguaje, la comunicación de significados, y lo transformamos en un conjunto de abstracciones desvinculadas de las necesidades y experiencias de los niños a los que pretendíamos educar.³⁸

En seguida, señala las características que facilitan el aprendizaje de la lengua: relevancia, propósito, sentido, respeto y

poder;³⁹ así como las bases de la enseñanza del lenguaje integral:

Una sólida teoría del aprendizaje, una teoría del lenguaje, una perspectiva básica acerca de la enseñanza y del rol de los maestros y una concepción del currículo centrada en el lenguaje.⁴⁰

Entre los grandes aportes de Goodman a una de esas bases del lenguaje integral, a la teoría del lenguaje, está su tesis sobre la lectura –ya comentada– la cual se refiere a la existencia de un “único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto”, que también denomina “la universalidad de la lectura”.

El teórico parte de varias ideas: “El proceso de lectura es comprensible, aunque complejo, y el estudio científico de la escritura es tan necesario como posible”;⁴¹ además, “sólo hay una manera de dar sentido a lo impreso, sin reparar en diferencias de idioma y ortografía”;⁴² e independientemente de las formas gráficas particulares y de la organización que un idioma adopte, “es necesario que tales formas puedan ser producidas por los escritores y percibidas por los lectores”.⁴³ Esto aclararía aún más la naturaleza universal que Goodman otorga al proceso lector.

³⁹ Sobre esta última capacidad, comenta Goodman lo siguiente: “ayudarlos a adquirir un sentido de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y sobre lo que aprenden en la escuela, sobre sus propias actividades de lectura, de escritura, habla, escucha y pensamiento, les servirá para tomar conciencia de su poder potencial”. *Ibidem*, p. 14.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 36.

⁴¹ Kenneth Goodman, *Sobre la lectura*, p. 29.

⁴² *Ibidem*, p. 30.

⁴³ *Loc. cit.*

³⁷ *Ibidem*, p. 380.

³⁸ Kenneth Goodman, *El lenguaje integral*, pp. 9 y 10.

En segundo lugar, lo que acercaría todavía más su visión sobre la lengua a los postulados del lenguaje integral es la aseveración de que “todo sistema de escritura debe ser útil”.⁴⁴ Al respecto, en su artículo “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, comenta que “es difícil motivar a los niños a aprender cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, piensan y hacen”, y a continuación proporciona varias claves para facilitar el aprendizaje del lenguaje en la escuela. Una de ellas consiste en proveer al estudiante de un lenguaje integrado, significativo y relevante. La segunda, lograr que “los alumnos utilizasen el lenguaje para sus propios propósitos”.⁴⁵

Para finalizar

No hay duda: el gran valor que nuestra cultura otorga a lo verbal convierte el aprendizaje de la lectura en una de las tareas fundamentales dentro de la escuela, a la vez que eleva la responsabilidad del docente en el proceso lector-escritor y en el del aprendizaje en general. Sin embargo, no debemos olvidar quién es el verdadero protagonista de este acto tan complejo sobre el cual se asienta la comunicación humana y quizás, aun a riesgo de ser exagerados, la misma civilización: el lector. Como nos recuerdan Cavallo y Chartier:

Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos —manuscritos, grabados impresos y, hoy, informatizados—, manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos.⁴⁶

Así es. Las variables que intervienen en la lectura, sumadas a las particularidades personales de un lector que se adentra en ella, dan como resultado un producto tan difícil como necesario de medir. A pesar de esto, la verificación de los actuantes en el proceso lector resulta fundamental si queremos, como docentes, planear estrategias adecuadas que nos permitan avanzar en su estudio. Sobre todo a la vista de los datos demoledores respecto a la lectura en nuestro país, las cuales avalan la ingente tarea que tenemos por delante:

Según la INEGI-2004, hay 8.8 millones de mexicanos en esta situación privilegiada (incluye a 2.8 millones de universitarios que no terminaron sus estudios). Pero 18% (1.6 millones) dice que nunca ha ido a una librería; 35% (3 millones) que no lee literatura en general; 23% (2 millones) que no lee ningún tipo de libro; 40% (3.5 millones) que no lee periódicos; 48% (4.2 millones) que no lee revistas y 7% (más de medio millón) que no lee nada: ni libros, ni periódicos, ni revistas. El 30% (2.6 millones) dice que no gasta en libros, 16% (1.4 millones) que gasta menos de \$300 al año. O sea que la mitad de los universitarios (4 millones) prácticamente no compra libros.⁴⁷

⁴⁴ *Loc. cit.*

⁴⁵ Kenneth Goodman, “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, p. 111.

⁴⁶ Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁷ Gabriel Zaid, “El desastre educativo”, p. 24.

Bibliografía

- Ausubel, David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1993.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1968.
- Bisquerra, Rafael. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Ediciones Narcea, 1996.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier Comps. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México, Santillana, 2006.
- Chomsky, Noam. *Lingüística cartesiana*. Madrid, Gredos, 1972.
- Denny, J. Peter. "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". Comps. David R. Olson y Nancy Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Goodman, Kenneth. *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Aique, 1986.
- . "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Comps. Emilia Ferreira y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 2000.
- . *Sobre la lectura*. México, Paidós, 2006.
- Havelock, Eric. "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna". Comps. David R. Olson y Nancy Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Hernández Rojas, Eduardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 2009.
- Lahire, Bernard. Comp. *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- Luckmann, Thomas. *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid, Trotta, 2008.
- McLuhan, Marshall. *La galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Madrid, Aguilar, 1969.
- Olson, David R. "La cultura escrita como actividad metalingüística". Comps. David R. Olson y Nancy Torrance. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- . *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa, 1998.
- Piaget, Jean. *Psychology and epistemology*. New York, Grossman Publishers, 1971.
- . *Seis estudios de psicología*. Bogotá, Labor, 1995.
- Reynolds, Leighton D. y Nigel G. Wilson. *Copistas y filólogos*. Madrid, Gredos, 1986.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. México, Ediciones Quinto Sol, 2008.
- Zaid, Gabriel. "El desastre educativo". *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006.

Hemerografía

- Coll, César. "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de psicología*. Núm. 69. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1996, pp. 153-178.

Fuentes electrónicas

Bosch Caballero, M. C. "La filosofía de 'wholelanguage' en la enseñanza de la lengua".
http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/5228/1/0235347_01992_0081.pdf (consultado el 8 de noviembre de 2011).

Goodman, Kenneth. "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje".
http://www.fcorona.org/descargas/publicaciones/educacion/EDU_47_LeerEscribir.pdf#page=108 (consultado el 22 de noviembre de 2011).